

دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية
بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عُمان

إعداد

د. عبد الحميد سعيد حسن

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

قسم علم النفس/ كلية التربية / جامعة السلطان قابوس



دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية

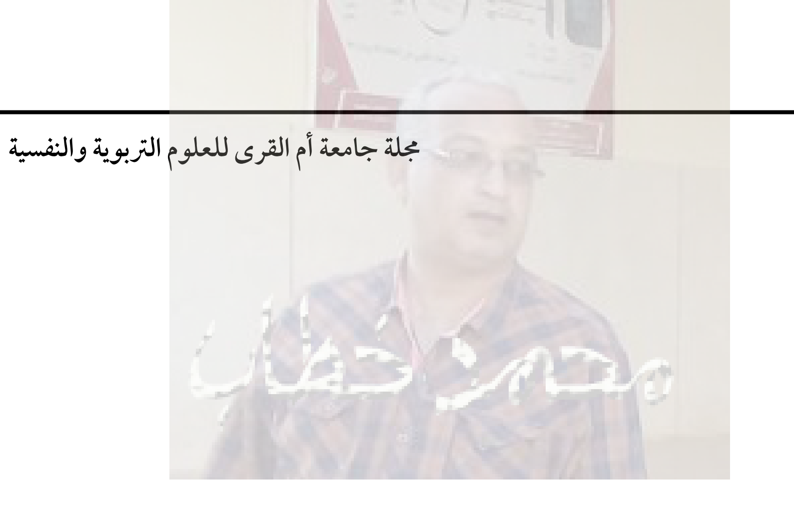
د. عبد الحميد سعيد حسن

الملخص :

هدفت الدراسة التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء. وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذا وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم ، و(٦٠) تلميذا من الأطفال الأسوياء، بالصف الرابع من ثلاثة مدارس حكومية بمدينة مسقط، وقد تم استخدام نظام تقدير المهارات الاجتماعية الذي طوره جريشام وأليوت (1990 Gresham & Elliott) بعد تطبيقه على عينة تجريبية في البيئة العمانية وحصوله على دلالات صدق وثبات عالية.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات أداء أفراد عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في الأبعاد الثلاثة ومقاييسها ولصالح الأطفال الأسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، ولصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

* المهارات الاجتماعية



Comparative Study between Learning Disabled and Normal Students in Social Skills

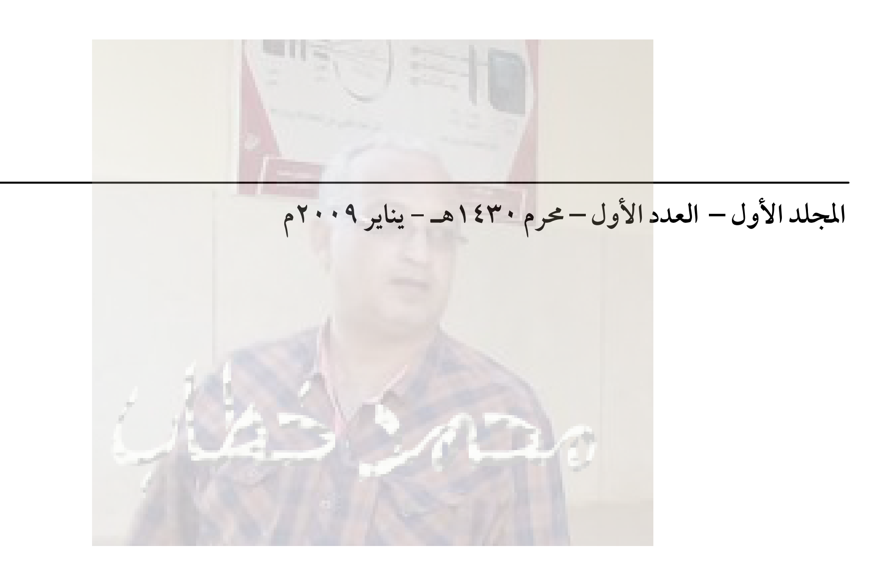
Dr. Abdul Hameed S. Hasan

Abstract:

This study aimed to identify the significant differences in the level of Social Skills of children with learning disabilities and their normal classmates. The sample of the Study Consisted of 60 Students (males and females) has been selected from those who were learning disabled and similar number of students from those who were normal all members of the sample were selected from the fourth grade of governmental basic schools at Muscat. The researcher collected his data using Gresham & Elliot tool to assess Social Skills which developed at 1990, The research has also validate this tool to suitable for Omani's environment.

The results showed that there were significant differences in Social Skills (Social Skills & academic efficiency) between students with learning disabilities and normal students in fav1996iour of normal. Students with learning disabilities showed problematic behavior significantly more that their normal classmates.

***Social Skills**



المقدمـة

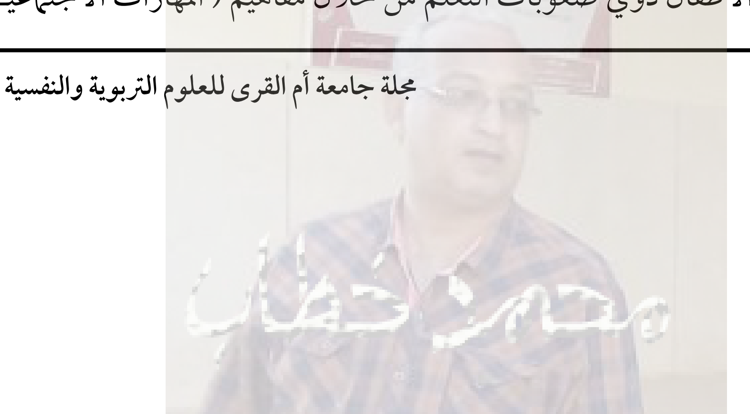
على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجـة الأولى عـلى أنهـا صـعوبات أكاديمية، إلا أن الكثير من المربين يرون أن صعوبات الـتعلم ذات أثـار وأبعـاد تتجـاوز المجالات الأكاديمية، وانطلاقا من هذا الاهتمام بمثل هذه الآثار والأبعـاد التـي تتـداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات الـسلوك الاجتماعـي والانفعـالي لـدى الأطفـال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية،يرى الكثير من الباحثين أنه لا يكفي التعامل مع الـصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الأثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الـصعوبات(١٩٩٦ Kavale &Forness,).

وقـد أسـهمت نتـائج الدراسـات التـي هـدفت لدراسـة المظـاهر الاجتماعيـة والانفعالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في لفت الأنظار إلى أهمية تـشخيص هـذه المظاهر والتعرف على أسبابها وعلاجهـا، حيـث وجـد (Pavri& Luftig,2000) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم المدموجين في الصفوف العادية أكثر شعورا بالوحدة وغير محبوبين، ويتم تجاهلهم وإهمالهم، مما يشير إلى أنهم يدركون أنفسهم كمعزولين في مواقـف الدمج الصفية.

ويشير كار (2001) Car إلى أن هـؤلاء الأطفـال يحبـون الانعـزال، فهـم غـير اجتماعيين،ويشغلون أنفسهم عن تكوين الـصداقات، وأنهـم يـصبحون عـدوانيين نحـو أصدقائهم لأتفه الأسباب، وهم أقل استقرارا وخائفون وأكثر استغراقا في أحلام اليقظة.

ويرى بعض الباحثين أن مظاهر السلوك الـذي يميـز الأطفـال ذوي صـعوبات التعلم متعددة، حيث يرى عـدس (١٩٩٨) أن التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم يظهـر عليهم عدم التقدم في المدرسة، وعدم القابلية للتعلم، وضعف التعامل مع الآخرين.

وقـد تنـاول كـل مـن (Sabornie, 1994؛ Mercer, 1997) النمـو الاجتماعي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال مفاهيم (المهارات الاجتماعيـة،



التقبل، الكفاية الاجتماعية).

فبالنسبة للمهارات الاجتماعية Social Skills فيرجع الاهتمام بها إلى كونها عاملاً مهمًا في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد، مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة، من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي (شوقي، ٢٠٠٢، ١٧).

وتشير الأدلة النظرية والواقعية أن هناك حدًا أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي التي ينبغي أن تتوفر لكل شخص، فإذا حرم منها يصبح أقرب إلى الشعور بالوحدة النفسية ويتهدد توافقه النفسي. "وأن انخفاض مهارات الكفاءة الاجتماعية يؤدي إلى فشل الحياة الاجتماعية، وتكرار الضغوط والمشاق، وفشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص" (جولمان، ٢٠٠٠، ١٦٥)

أما فيما يخص التقبل الاجتماعي فإن Mercer (1997) يرى أن دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية قد يظهر التقبل الاجتماعي وذلك حينما يتم إشراكهم في الأنشطة الصفية وغير الصفية، فإذا رفض الطفل أدى ذلك إلى انعزاله ، والعزلة الاجتماعية تؤدي إلى مفهوم ذات متدن أو حزن، وقد يؤدي ذلك إلى تدني الأداء الأكاديمي للطفل.

أما الكفاية الاجتماعية، فتشير ميرسر (Mercer,1997)أنها تقدم تفاعلا وعلاقات داخلية ما بين أربعة مكونات هي : العلاقة بين الأفراد مقاسا عن طريق التقبل الاجتماعي، الإدراك الاجتماعي مقاسا عن طريق مفهوم الذات، المشكلات السلوكية، المهارات الاجتماعية مقاسا عن طريق سلالم تقدير المعلمين. ويؤكد ذلك (Geisthardt,& Munsch,1996) اللذان توصلا في دراستهما إلى أهم الأسباب التي تؤدي إلى الرفض أو التقبل الاجتماعي الضعيف لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في سلوك النشاط الزائد، والتحصيل الأكاديمي المنخفض ، والسلوك العدواني ، و تدني مفهوم الذات ، ونقص الدافعية للتعلم .

أما بالنسبة للعلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاية الأكاديمية ، فقد أشار كل من بيؤستش وأيشر (Bursuch & Asher (1986 إلى العلاقة القوية بينهما ، فإنهما يريا أن الفرق في أداء المهارات الاجتماعية بين من يعانون من صعوبات في التعلم والأطفال العاديين تصل الى انحرافين معياريين .

كما يشير محمد (١٩٩٩) إلى أن التلميذ ذا الصعوبة في التعلم يختلف كثيرا عن التلميذ العادي، حيث تظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل لآخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه.

وقد سعى بعض المؤلفين مثل (Rock & Fessler, 1997) إلى وضع نموذج بين خصائص ذوي صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات سلوكية، ظهر فيه أنهم يعانون مشكلات موجهة نحو الخارج ، كالنزعة إلى العدوان والتخريب.

ويؤكد ذلك (Handwerk & Marchel,1998) عند مقارنتهما بين مجموعتين من الأطفال المضطربين انفعاليا وذوي صعوبات التعلم مع مجموعة ضابطة من الأطفال العاديين باستخدام مقاييس تقيس العدوان والمشكلات التعليمية، وسلوك القلق والخجل؛ إذ توصلا إلى أن هذه المشكلات تظهر بدلالة قوية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع أقرانهم العاديين، غير أن ظهور هذه المشكلات يكون أكثر دلالة على ذوي الاضطرابات الانفعالية مقارنة مع أقرانهم العاديين. وأن هذه المشكلات تتجلى على الأفراد المضطربين سلوكيا بوضوح أكبر مما هي عليه لدى ذوي صعوبات التعلم (McConaugh, Mattison & Peterson 1994).

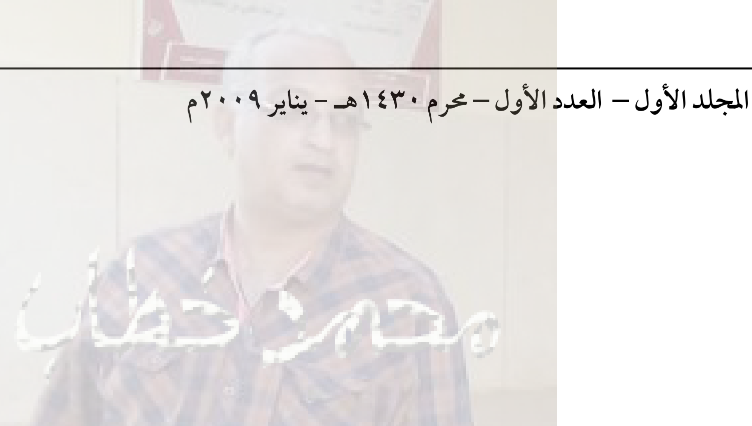
ويرى سلفر (Silver(1991 أن مثل هذه المشكلات الانفعالية والاجتماعية تعكس الإحساس بالإحباط والفشل لدى الطفل، وقد تمثل الأسلوب المميز لدى الطفل في التكيف مع المشكلات العصبية، كصعوبات التعلم أو اضطراب القصور في الانتباه.

ويعد اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من الاضطرابات السلوكية الأكثر شيوعا بين الأطفال؛ إذ يشير (Wender,1995) إلى نسبة ما يقارب 15٪ من أطفال العالم يعانون من هذا الاضطراب، وينتشر بنسبة تتراوح بين (3 - 5٪) بين أطفال عمر المدرسة(Hallahan & Kauffman, 2000) .

ويتسبب ظهوراضطراب الانتباه والنشاط الزائد على تلاميذ المرحلة الابتدائية في إحداث الفوضى في الفصول التي يدرسون بها مما يؤثر تأثيرا سلبيا على أداء المعلم من جهة، وعلى التحصيل الدراسي من جهة أخرى. وفضلا عما سبق، فأن هذه الأعراض تؤثر تأثيرا سلبيا على الأداء الأكاديمي عموما للتلاميذ الذين تظهر عليهم هذه الأعراض(Beiser, Dion & Gotowiec, 2000).

ووجد بيورا وآخرون (Puura & et al. (1998 في دراستهم التي أجروها على عينة من 3397 طفلا في مرحلة ما قبل البلوغ تتراوح أعمارهم من 8 - 9 سنوات، أن اضطراب القصور في الانتباه واضطراب السلوك هما أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا لدى هؤلاء الأطفال طبقا لتقديرات الأطفال.

وقد أدت الملاحظات التي تسفر عن وجود التداخل بين صعوبات التعلم واضطراب السلوك، وزيادة نسبة التلاميذ الذين يعانون من كلا الاضطرابين إلى الاقتراح بإعادة النظر في تشخيص التلاميذ المصنفين في كلا من الاضطرابين،وظهر أن عددا كبيرا من التلاميذ الذين تم تشخيصهم كذوي اضطرابات سلوكية وانفعالية قد صنفوا عندما أعيد تشخيصهم ضمن صعوبات التعلم، مما يعكس التداخل القوي في الأعراض لكلا الاضطرابين ، وبخاصة أن التعريفات الحالية تتضمن لغة عمومية غير إجرائية في تعريف كل من صعوبات التعلم،والاضطرابات السلوكية الانفعالية (Rock & Fessler,) 1997.



مشكلة الدراسة وأهميتها:

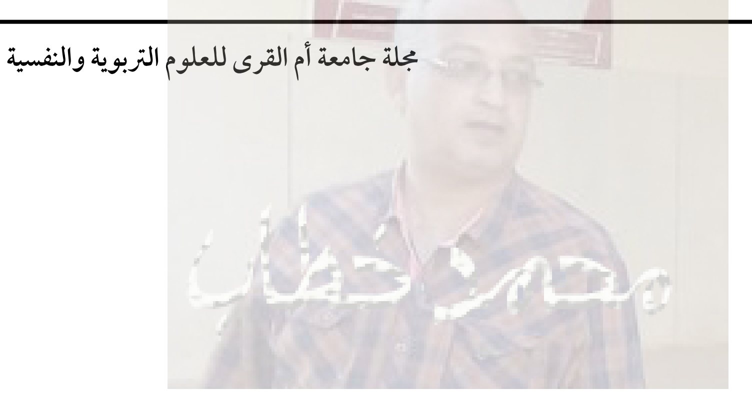
نظرا لتزايد حجم مشكلة صعوبات التعلم مقارنة بمشاكل الإعاقات الأخرى، أصبحت هذه المشكلة الملحة التي تعد من المفروض دراستها من أجل ضمان نجاح واستمرارية العملية التعليمية، لأن ترك هذه المشكلة دون مواجهة واعية يؤدي إلى إعاقة عملية التعلم وتوليد ضغوط نفسية وتربوية ومادية واجتماعية لتشمل الفرد والأسرة والمجتمع.

فصعوبات التعلم التي تبدأ في ضعف جانب أكاديمي أو أكثر يمكن أن تؤدي إلى مشكلات متعددة في الجوانب الشخصية أو الاجتماعية، مثل ضعف المهارات الاجتماعية، وتدني في مفهوم الذات، واضطراب السلوك، والوحدة والشعور بالانعزال.

وقد أورد دانيل (Daniel (2001 ثلاثة عوامل رئيسة أو خصائص رئيسة، تسهم في تحديد صعوبات التعلم، وهي الخصائص الأكاديمية والنمائيه: وتتمثل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة الذكاء والتحصيل، وعدم الاهتمام بعملية التعلم، ونقص في اللغة والنمو المعرفي، وعدم معرفة أساسيات القراءة والفشل في تعلمها، ومهارة التخزين، وقلب الحروف أو عكسها، وصعوبة التذكر اليومي وما تعلمه بالأمس ، وصعوبة الانتباه ، والإدراك الحسي ، أما الخصائص الثانية ،فهي الخصائص الاجتماعية وتتمثل في عدم نضج المهارات الاجتماعية ،ورفض الخبرات المساعدة من الزملاء، وتتمثل الخاصية الثالثة بخصائص سلوكية: في ضعف دافعية التلميذ، والنشاط الزائد، وضعف القدرة على التنسيق الحركي .

ويظهر أحيانا على الأطفال ذوي صعوبات التعلم معدلات عالية من المشكلات السلوكية والانفعالية قد تصل لدى أفراد هذه الفئة إلى أربعة أمثال ما هو عليه لدى الأسوياء(Schachter , Pless, & Bruck, 1991) .

ولاشك بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم مصحوبة باضطرابات



سلوكية يواجهون تحديات أكبر مما يواجهه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وحدها، أو من اضطرابات السلوك وحدها.

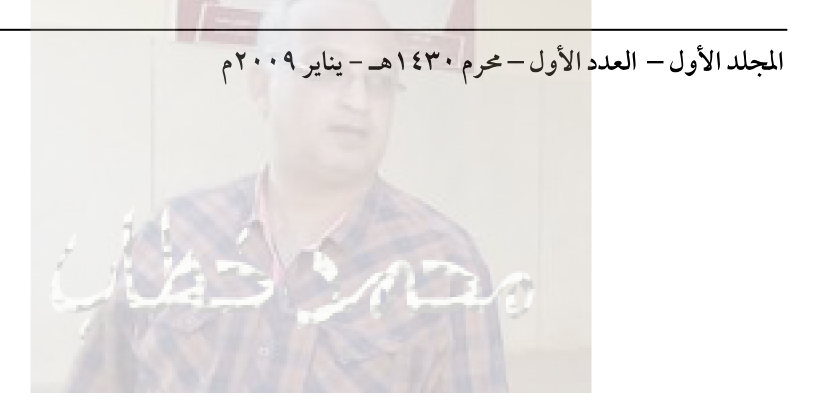
ويعد اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من الاضطرابات السلوكية الأكثر شيوعا بين الأطفال، إذ يشير ويندر(Wender, 1995) إلى نسبة ما يقارب ١٠ ٪ من أطفال العالم يعانون من هذا الاضطراب وينتشر بنسبة تتراوح بين (٣ ـ ٥ ٪) من الأطفال في عمر المدرسة (Hallahan & Kauffman ,2000).

كما تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن العجز في المهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ناتج عن عدم قدرتهم على فهم الدلائل الاجتماعية ، مثل القصور في التعبيرات الوجهية للآخرين، ويظهر لديهم انسحاب اجتماعي،وتتحول إلى معوقات للتعلم (Wallace & Maloughlin,1988 ؛ حافظ ، ٢٠٠٠؛ هارون ، ٢٠٠٤) .

أما بالنسبة للفرق بين أداء المهارات الاجتماعية بين من يعانون من صعوبات في التعلم والأطفال العاديين، فقد أكد (Bursuch & Asher,1986) على أن الفرق بينهما يصل نحو انحرافين معياريين.

ويرى جرشهام (Gresham(1982 أن السلوك المشكل يمكن أن يتعارض مع حدوث السلوكات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية، وقياسه مهم كقياس المهارات الاجتماعية لأنه كثيرا ما يمنع الأطفال من السلوك بطريقة الكفاية الاجتماعية، وأن المعرفة بمستويات السلوك المشكل تسهم في تفسير العجز في المهارات الاجتماعية.

كما أشار كير ونيلسون (Kerr & Nelson (1983 أن عددا كبيرا من الذين يعانون من صعوبات تعلم يتميزون بعجز اجتماعي، مثل عدم التعاون والافتقار إلى الكفاية الاجتماعية.



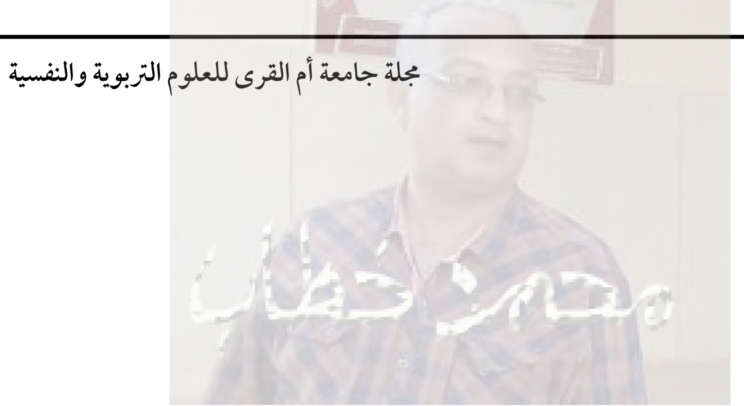
أما بالنسبة للعلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الاكاديمي ، فقد اختلفت الآراء حولها، فقد أشار (Rutter, 1975) إلى أن تدني التحصيل كثيرا ما يلازمه اضطراب في السلوك الاجتماعي – الانفعالي ، بينما يرى (Shea, 1978) أنه من الصعب تحديد ما إذا كان تدني التحصيل الاكاديمي نتيجة أم سبب لاضطراب السلوك الاجتماعي.

ومن خلال ما تقدم نلاحظ أن النمو الانفعالي والاجتماعي، يؤثر ويتأثر بأداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتنتج عنه مشكلات قد تكون أحيانا خطيرة ، تؤدي إلى إحالة الطفل لإحدى عيادات الطب النفسي ؛ إذ يشير (Waddel, Lipman,Ofoford, 1999) إلى أن التأثير السلبي لاضطرابات السلوك قد يسبب عبئا ثقيلا من المعاناة للأفراد والمجتمع .

وتؤكد نتائج كثير من الدراسات على أهمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة (Prerequisite) للنجاح في العمل الدراسي، مما يعني أهمية التعرف عليها وإكسابها هؤلاء التلاميذ (Gresham,1982).ويرى الباحث الحالي أن هذا كله يؤكد مدى الحاجة لتزويد معلمي الفصول العادية بما يعانيه التلاميذ ذو صعوبات التعلم من عجز في المهارات الاجتماعية،وتدريب هؤلاء التلاميذ على المهارات الاجتماعية التي تعدُ من أهم مكونات البيئة التعليمية في الفصول العادية من فئة ذوي صعوبات التعلم(Judith,1995).

ومن مما تقدم انبثقت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية وإبعاده الفرعية الذي طوره جريشام وأليوت (Gersham & Elliott, 1990) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين.



أهداف الدراسة:

١- ما مستوى المهارات الاجتماعية التي يتمع بها الأطفال العاديين والأطفال ذو صعوبات التعلم.

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد المهارات الاجتماعية المتمثل في مقاييس (التعاون، توكيد الذات، ضبط الذات) ؟.

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد السلوك المشكل المتمثل في مقاييس (المشكلات الخارجية ، المشكلات الداخلية ، النشاط الزائد)؟ .

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد الكفاية الأكاديمية؟.

التعريفات الإجرائية:

المهارات الاجتماعية: يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجاباته على الفقرات الخاصة بمقياس المهارات الاجتماعية (١ – ٣٠) من مقياس جريشام للمهارات الاجتماعية.

السلوك المشكل : يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجاباته على الفقرات الخاصة بمقياس السلوك المشكل (٣١ – ٤٨) من مقياس جريشام للمهارات الاجتماعية.

الكفاية الاجتماعية : يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجاباته على الفقرات الخاصة بمقياس الكفاية الاجتماعية (٤٩ – ٥٧) من مقياس جريشام للمهارات الاجتماعية.

الأطفال ذوي صعوبات التعلم : هم الاطفال الذين يعانون من صعوبات أكاديمية أو نمائية تم تشخيصهم وفقا لدرجاتهم على مقياس أوتيس لينون الذي تم تكيفه للبيئة العمانية ومقاييس الإدراك السمعي والبصري المعده للبيئة العمانية .

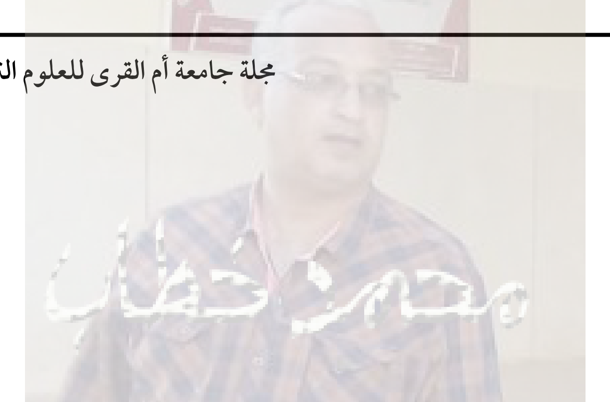
الإطار النظري

تعريف المهارات الاجتماعية:

عرف جريشام Gresham ١٩٩٦ المهارات الاجتماعية على أنها : سلوكات متعلمة ومقبولة اجتماعياً والتي تمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين، وتجنب السلوكات غير المقبولة اجتماعياً، فالمشاركة والمساعدة وعلاقت المبادرة وطلب العون وتقديم النصائح وقول كلمات من مثل " شكرا" أو " إذا سمحت " هي أمثلة على المهارات الاجتماعية،وقد قسمها جريششام إلى التعاون وتوكيد الذات والمسؤولية والتعاطف وضبط الذات.

ويعرفها الغريب (٢٠٠٣) إجرائيًا بأنها "نسق من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية، التي تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً، وتساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وتنعكس مظاهر الكفاءة في كافة صور مهارات التواصل الاجتماعي، وتوكيد الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والتوافق النفسي الاجتماعي للفرد" (الغريب، ٣٥، ٢٠٠٣).

ويشير كازدن (٢٠٠٠) في نفس الاتجاه، إلى أنه على الرغم من الاختلاف في تحديد المهارات الاجتماعية، فإن المهارات الأكثر شيوعاً في تصنيفات الباحثين، تمثلت في: توكيد الذات، مهارات المواجهة، مهارات التواصل، مهارات عقد الصداقة، القدرة على



تنظـيم المعرفـة والمـشاعر والـسلوك، التـي تعكـس القـدرة عـلى ضـبط أو تنظيم الذات (Kazdin,2000, 334).

ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهـارات الاجتماعيـة، عـلى ضـوء بعـدين أساسيين للسلوك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد هما : بعد السيطرة في مقابل الخضوع، ويعكس قدرة الفرد على توكيد ذاته، وبعد الحـب في مقابـل الكراهيـة ، ويـشير إلى إقامـة علاقات مع الآخرين. ويتحدد السلوك الاجتماعي للفرد، باعتباره محـصلة للتفاعـل بـين هذين البعدين (أبو سريع، ١٩٨٦، ٢٤).

قياس المهارات الاجتماعية :

استخدمت عـدة مقـاييس لقيـاس الـسلوك الاجتماعـي والمهـارات الاجتماعيـة للأطفال ، ومن هذه المقاييس، مقياس السلوك الاجتماعي لستيفنز Stephens وينقـسم إلى أربعة مقاييس فرعية هي سلوكات متعلقة بالبيئـة، وسـلوكات متعلقـة بالأشـخاص، وسلوكات متعلقة بالذات وسلوكات متعلقة بالمهمة. وتعني الدرجات العاليـة عـلى هـذا المقياس وجود مشكلات سلوكية، وله درجات كلية تتكون مـن الـدرجات في المجـالات الاربعة. وقد اظهر هذا المقياس ثباتا وصدقا عاليين جدا وقدرة على الفصل بين الأطفـال ذوي القدرات العقلية المتدنية والأطفال العاديين (Gresham & Elliott, 1990) ولكن ليس هناك دليل عـلى صـدق وثبـات هـذا المقيـاس في قيـاس العجـز في المهـارات الاجتماعية(Gresham, 1982؛ يوسف، ١٩٩٤).

كما استخدمت قوائم لتقـدير سـلوك الأطفـال ، ومـن هـذه القـوائم ، قائمـة سلوك الطفل للعـالمين اشـينباش وأيـدلبروك Achenbach & Edelbroak وهـي قائمة مقننة لتقدير سلوك الاطفال تحتوي (١١٣) سلوكاً مـشكلاً ، وتقـيس مجـالين مـن الأعراض هما: الأعراض المتعلقة بالمشكلات الخارجية لدى الأطفال، فتشمل : العدوان، والسلوك ضد المجتمع، وهذه السلوكات لها اثر واضح على البيئة ويمكـن أن تعتـبر ذات

أثر على الآخرين. أما الأعراض المتعلقة بالمشكلات الداخلية، فتشمل : الخوف والكبت ، وليس لهما اثر على البيئة، ويمكن وصفهما على أنهما سلوكات مضطربة . وتحتوي القائمة على فقرات تقيس الكفاية الاجتماعية، وعلى فقرات تتعلق بعدد الأصدقاء للطفل وقدرته على الانسجام مع الآخرين ، وفقرات تقيس مستوى الكفاية الأكاديمية (Gresham & Elliott, 1990).

أما جريشام وأليوت (١٩٩٠) Gresham & Elliott فقد استخدما أداة أطلق عليها نظام تقدير المهارات الاجتماعية، وتتمتع هذه الأداة بخصائص سيكومترية عالية جدا، وتشمل ثلاثة أبعاد رئيسية تقيس المهارات الاجتماعية والسلوك المشكل والكفاية الاكاديمية، وتصلح مع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويصلح أن يستخدم كل بعد فيها كمقياس مستقل في التعرف إلى المشكلات التي يواجهها التلاميذ ، ويصنفهم غلى فئات مختلفة، ويعطي مؤشرات عالية من خلال تقدير مستوى الكفاية الأكاديمية للطفل.

الدراسات السابقة

أجرت عفاف عجلان (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في (اضطراب قصور الانتباه والنشاط المفرط ،اضطراب السلوك) ، كما تهدف التعرف على العلاقة بين اضطراب القصورفي الانتباه – النشاط المفرط بأبعاده الثلاثة واضطراب السلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.وقد تمثلت عينة الدراسة في ٢٤ تلميذا من ذوي صعوبات التعلم تم تشخيصهم من خمسة مدارس، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في الدرجة الكلية(لاضطراب قصور الانتباه- النشاط المفرط ، واضطراب السلوك) لصالح

الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب السلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكل من (اضطراب القصور في الانتباه ، وبعد النشاط المفرط ، وبعد التسرع).

وقام ويلكون وآخرون (Willcut, et al., (2001 بإجراء دراسة تهدف التعرف على الفروق في العجز المعرفي بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ، وأقرانهم الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة ، وبلغت عينة الدراسة (٢٦٠) طفلا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد فقط ، وتكونت المجموعة الثانية من (٣٩) طفلا يعانون من صعوبات تعلم فقط ، بينما احتوت المجموعة الثالثة على (٤٨) طفلا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بالإضافة إلى صعوبات التعلم ، وأخيرا تكونت المجموعة الرابعة من (١٢١) طفلا من العاديين . وكانت الأدوات المستخدمة هي : مقياس الذاكرة العاملة، اختبار للمعرفة القرائية ، اختبار للفهم القرائي، مقياس ضعف الانتباه والنشاط الزائد ، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومن أهم ما أسفرت عنه النتائج وجود فروق جوهرية في العجز المعرفي بين المجموعات الأربعة ، حيث كانت المجموعة التي تعاني من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم معا ، هي الأشد ضعفا في القدرات المعرفية ، يليها المجموعة التي لديها صعوبات تعلم فقط ، وأخيرا مجموعة العاديين .

أما بالنسبة لدراسة(Marshall, et al. (1999 فقد هدفت لمعرفة العلاقة بين أوجه قصور أكاديمية محددة والأنماط الفرعية لاضطراب القصور في الانتباه، مصحوبة بنشاط مفرط أو غير مصحوبة، وقد شملت العينة ٢٠ تلميذا ذوي اضطراب القصور في الانتباه مع نشاط زائد، و ٢٠ تلميذا آخرين ذوي اضطراب قصور الانتباه بدون نشاط ،وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب القصور في الانتباه بدون النشاط المفرط كانت درجاتهم أقل بشكل دال على اختبار الحساب بالمقارنة مع المجموعة الأخرى.

وقد تمثل الهدف الرئيس لدراسة Newcomer & Banenbaum (1995) في تحديد الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم واضطراب السلوك في القلق والاكتئاب طبقا لتقديرات المعلم والتلميذ،وقد كان من بين نتائج الدراسة أن معظم التلاميذ ذوي اضطراب السلوك لديهم تاريخ من التفريط التحصيلي، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قدروا أنفسهم على أنهم أعلى وبشكل دال من التلاميذ الأسوياء في كل من الاكتئاب والقلق ، وكانت نتائج التلاميذ مطابقة لنتائج المعلمين .

أما الدراسة التي أجراها ميلر وزملاؤه (Mealer, et al.(1996 لفحص القدرات المعرفية لدى عينة من الأطفال بلغت (٤٠) طفلا من الذكور، منهم (٢٠) يعانون من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد و(٢٠) من العاديين. واستخدم الباحثون أدوات الدراسة الآتية: مقياسا لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد، والصورة المعدلة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس التقدير الشامل للذاكرة والتعلم، ومن أهم ما أسفرت عنه النتائج أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد يعانون من ضعف شديد في كل من القدرة على الانتباه والذاكرة العاملة، والذاكرة البصرية ، والقدرة على الفهم، والقدرة على التفكير، مما يشير إلى ضعف شديد في قدراتهم المعرفية التي تسهم في انخفاض التحصيل الدراسي لديهم و حصولهم على مستويات ذكاء متدنية عن أقرانهم العاديين .

وأجرى هليبرن وآخرون (Halperin, et al., (1993 دراسة بهدف التنبؤ ببعض المتغيرات في التحصيل الدراسي لدى عينة من (٦٦) تلميذا، منهم (١٣) تلميذا يعانون فقط من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، و (٢٠) تلميذا يعانون من اضطرابات انفعالية فقط، و(١٥) تلميذا يعانون من اضطرابات في الانتباه مصحوبا باضطرابات معرفية، و (١٨) من العاديين. استخدم الباحثون في دراستهم الأدوات الآتية: مقياسا لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وبطارية للاضطرابات الانفعالية، وبطارية كوفمان للقدرات المعرفية واختبارا للتحصيل القرائي. وتوصلت الدراسة إلى وجود



علاقة ارتباطيه سالبة بين أعرض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، سواءً كان مصحوبا أو غير مصحوب بالاضطرابات الانفعالية ،وبين كل من القدرات المعرفية ومستوى التحصيل القرائي .

أما دراسة (Crealock, et al, 1993) التي أجريت على عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، فقد توصلت إلى أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون عجزا في المهارات الاجتماعية ، وفي السلوكيات الأدائية تحديدا، مثل إنهاء المهمات ومساعدة الآخرين، والتعبير عن المشاعر، وامتلاك توجه ذاتي إيجابي

وسعت دراسة عبد الرحيم وفخرو (١٩٩٢)(نقلا عن الشرقاوي، ١٩٩٦) إلى معرفة التغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم ،بالإضافة إلى تحديد تلك الصعوبات الأكثر حدوثاً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، ومدى ارتباط هذه الصعوبات النوعية فيما بينها ، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياسين ،أولهما استبيان "العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية "والأخر مقياس "تقدير المعلمين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم " وطبق الاستبيان على (١٧٥) معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية لتقدير الخصائص السلوكية " (١٧٥) تلميذا وتلميذة، وأوضحت النتائج أن هناك متغيرات أربعة رئيسة كان ارتباطها بصعوبات التعلم مرتفعة وفقا لتقديرات المعلمين ،وهذه المتغيرات هي : العلاقة بين المدرس والتلميذ ،الظروف الأسرية،المنهج الدراسي، الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس.وكانت صعوبات التعلم الأكثر توترا بين نسبة كبيرة من التلاميذ في المدرسة الابتدائية حسب ترتيبها هي:صعوبات القراءة والكتابة،صعوبات نقص الدافعية والتحصيل،صعوبات الانتباه والذاكرة،اضطرابات انفعالية عامة ،كما اتضح وجود ارتباط دال وموجب بين تلك الصعوبات النوعية مما يوحي بوجود نمط عام واحد لها .

يتضح مما سبق أن هناك قدراً كبيراً من الاتساق بين نتائج الدراسات السابقة المتعلقة في أبعاد السلوك المشكل(اضطراب السلوك) وبعد اضطراب القصور في الانتباه، وأن مشكلات السلوك الفوضوي والعدواني وغيرها من السلوكيات السلبية تؤثر بشكل واضح على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

فروض الدراسة :

في ضوء ما ورد في الدراسات السابقة تتحدد فروض الدراسة في الآتي :

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد المهارات الاجتماعية المتمثل في مقاييس (التعاون، توكيد الذات، ضبط الذات) لصالح الأسوياء.

الفرض الثاني : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد السلوك المشكل المتمثل في مقاييس (المشكلات الخارجية ، المشكلات الداخلية ، النشاط الزائد) لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الفرض الثالث : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد الكفاية الأكاديمية لصالح الأسوياء.

منهج الدراسة :

اتبع الباحث منهج المقارن ، حيث أنه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة وللأهداف التي تسعي إلى تحقيقها .

أولا:عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة المبدئية من (١٢٠) تلميذا وتلميذة ممن يدرسون بالصف الثاني والثالث والرابع في مدارس التعليم الأساس بمنطقة محافظة مسقط ، بسلطنة عمان، وهما(السيب ، الكوثر) للتعليم الأساسي وذلك بسبب كونهما أول



مدرستين تم تطبيق برنامج صعوبات التعلم فيهما، وتعاون إدارة المدرستين، والموجهتين، ومعلمات صعوبات التعلم ومعلمات المواد الأساسية، وبواقع (٦٠) طفلا يعانون من صعوبات التعلم و(٦٠) طفلا من الأطفال العاديين، وقد تراوحت أعمارهم بين (٧ – ٩) سنوات وبمتوسط عمري قدر (٧.٦) سنوات وانحراف معياري (١.٢٤١) وقد وقع اختيار الباحث على هذه الصفوف بسبب حصر برنامج صعوبات التعلم على هذه الصفوف ،وتأكيد التقارير التي نشرها كل من مركز البحوث والتطوير التربوي للمعاقين والمتفوقين،(Badian , 1999) والاتحاد الدولي للقراءة والجمعية القومية لتربية صغار الأطفال(IRA &NAEYC,1998)، والتقرير الذي قدمته لجنة علاج صعوبات القراءة لدى صغار الأطفال (CPRDY,1998) وما توصل إليه الباحثون مثل :(يونس وآخرون، ١٩٩٩؛Mckinney ,1987 ؛ Shaywitz,et al,1998 ؛ cooper, at al 1999) إلى أن أغلب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ينتسبون إلى هذه الصفوف. ولكي يتم التأكد من عينة أفراد البحث من ذوي صعوبات التعلم، قام الباحث بالإجراءات التالية :

أ / الإطلاع على ملفات التلاميذ للتأكد من جنسية التلميذ ، وكذلك استبعاد من يعانون من إعاقات حسية أو اضطرابات نطقية أو اضطرابات انفعالية حادة أو مشكلات أسرية تتمثل في الطلاق أو وفاة أحد الوالدين. وبذلك يكون الباحث قد أخذ بشروط محك الاستبعاد .

ب/ وللتحقق من أن هؤلاء من متوسطي الذكاء أو فوق المتوسط فقط، ولا يعانون من تخلف عقلي أو بطء في التعلم، قام الباحث بتطبيق اختبار أوتيس لينون(تقنين دولة سلطنة عمان) واستبعاد التلاميذ الذي تقل درجة ذكائهم عن (٩٠) درجة .

ج/ ولتحقيق أهداف البحث وفروضه تم التأكد من أن جميع أفراد عينة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة وان درجاتهم منخفضة جدا في هذه المادة، وقد



حصلوا على درجات منخفضة في اختبـاري الإدراك الـسمعي والإدراك البـصري التي قام بتطبيقهما معلمات صعوبات التعلم في مدرستي عينة البحث، وهم حاليـا ضمن المجموعة التي يتم متابعتها في البرنامج العلاجي لصعوبات التعلم .

أما بالنسبة لعينة التلاميذ العاديين(الذين لا يعانون مـن صـعوبات الـتعلم)مـن خلال الإطلاع على السجلات وكشوفات علاماتهم في مواد اللغة العربية والحساب، ممـن كان تحصيلهم جيد جـدا ، وأن أعمارهـم بـين الفئـات العمريـة (٧-٩) وبمتوسـط يبلـغ (٧.٦، وأن متوسـط ذكـائهم لا يقـل عـن (٩٠) درجـة ، ولا يعـانون مـن إعاقـات أو اضطرابات انفعالية ، وممن يتمتعون بجنسية سلطنة عمان .

ثانيا : أداة الدراسة :

استخدمت عـدة مقـاييس لقيـاس الـسلوك الاجتماعـي والمهـارات الاجتماعيـة للأطفال من مثل مقياس السلوك الاجتماعي لستيفنز Stephens(1979) وهو مقياس يقدر المعلم من خلاله ١٣٦ سلوكا اجتماعيا ولكن ليس هناك دليـل عـلى صـدق وثبـات هذا المقيـاس في قيـاس العجـز في المهـارات الاجتماعـي (Gresham,1981) وهنـاك مقاييس للكفاية الاجتماعية والمهـارات الاجتماعيـة للطفـل للعـالمين تايـشلمان وفوسـتر Tishelman & Fosterونظام تقـدير المهـارات الاجتماعيـة (نـسخة المعلـم) الـذي طوره جريشام وأليوت (Gresham & Elliott, 1990) الذي يهدف إلى التعرف إلى الأطفال الـذين يعـانون مـن مـشكلات في الـسلوك الاجتماعـي وضـعف في التحـصيل الأكاديمي ، والتمييز بين العاديين وغير العاديين، مثل المعاقين عقليا وذوي الاضطرابات الانفعالية وذوي صعوبات الـتعلم، والتعـرف عـلى نقـاط القـوة والـضعف في الـسلوك الاجتماعي، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: بعد المهارات الاجتماعية، وبعـد الـسلوك المـشكل، وبعد الكفاية الاجتماعية، ويتوفر أيضا من هذا المقياس بالإضافة إلى نسخة المعلم، نـسخة الطالب، ونسخة الوالدين لمراحل التمهيدي والأساسي والثانوي، ويعطي مؤشرات ذات

صدق عال جدا. ونظرا لتوفر كل هذه الخصائص تم استخدامه في الدراسة الحالية.

ويشمل البعد الأول من هذا المقياس، بعد المهارات الاجتماعية ويتألف من ثلاثة مقاييس فرعية ، وكل مقياس فرعي تقيسه عشرة فقرات، تبدأ من فقرة (١ — ٣٠)، ويقوم المعلم بتقدير سلوك الطفل على مقياس متدرج من (صفر — ٢). والمقاييس الفرعية هي :

أ- التعاون : ويتضمن سلوكات من مثل مساعدة الآخرين والمشاركة وطاعة القوانين والتعليمات وتقيسه الفقرات (٨، ١٥،٩، ١٦، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩) .

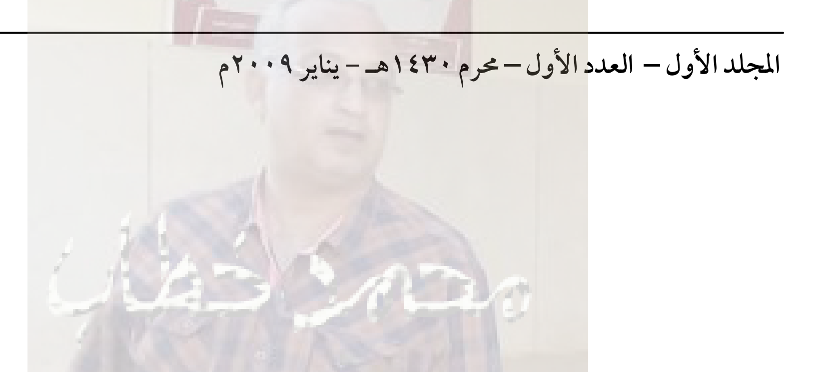
ب- توكيد الذات: ويتضمن سلوكات المبادرة من مثل الاستفسار من الآخرين عن المعلومات،

وتقديم نفسه للأخرين والاستجابة لافعال الأخرين. وتقيسه الفقرات من (٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٤) .

ج- ضبط الذات : ويتضمن سلوكات من مثل تلك التي تظهر في مواقف الخلاف كالاستجابة

بشكل مناسب للمضايقة من قبل الآخرين، والسلوكات التي تظهر في المواقف التي لا يوجد فيها خلاف بل تحتاج إلى توفيق أو اتخاذ وجهات نظر مختلفة. وتقيسه الفقرات (١ ، ٤ ، ٥ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٣٠) .

أما بعد السلوك المشكل فيتألف من ثلاثة مقاييس فرعية، وكل مقياس فرعي تقيسه ست فقرات ، تبدأ من فقرة (٣١ — ٤٨). ويقوم المعلم بتقدير سلوك الطفل على مقياس متدرج من (صفر — ٢). والمقاييس الفرعية هي :



أ - المشكلات الخارجية : وهي سلوكات غير مناسبة تشمل العدوان اللفظي والجسدي ضد الآخرين، وضعف القدرة على ضبط الانفعال والمجادلة. وتقيسه الفقرات(٣١، ٤١، ٣٣، ٤٢، ٤٣، ٤٤).

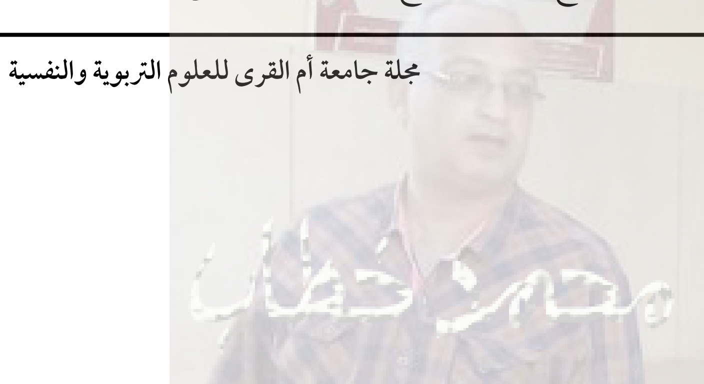
ب- المشكلات الداخلية: وهي سلوكات تشمل القلق والاكتئاب والانطواء، وتدني تقدير الذات. وتقيسه الفقرات(٣٢، ٣٤، ٣٨، ٣٩، ٤٥، ٤٦).

ج- النشاط الزائد: وهي سلوكات تشمل الحركة الزائدة وعدم الانتباه والتململ وردود الأفعال المتهورة. وتقيسه الفقرات (٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٠ ، ٤٧ ، ٤٨).

أما بعد الكفاية الاجتماعية فيتألف من تسع فقرات وليس فيه مقاييس فرعية، ويحتوي على تسع فقرات تقيس التحصيل في القراءة والحساب والدافعية، وتشجيع الوالدين والأداء الحركي العام. وتقيسه الفقرات من (٤٩ – ٥٧). ويقوم المعلم بتقدير مستوى الانجاز الاكاديمي الذي يتمتع به الطفل بالمقارنة مع الأخرين وذلك على السلم المدرج من (١ – ٥) حيث يشير الرقم (١) إلى الانجاز الأقل تفضيلا، ويشير الرقم (٥) إلى الانجاز الأكثر تفضيلا.

ويتمتع المقياس بدلالة صدق عالية؛ إذ تم التحقق من صدق المقياس من قبل معده بعدة طرق وهي: صدق المحتوى، والصدق بدلالة المحك، وصدق البناء، من خلال التحليل العاملي والصدق التمييزي والاتساق الداخلي. كما يتمتع المقياس بثبات عال؛ إذ تم إيجاد معاملات الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت معاملات الثبات محصورة بين(٠.٨٠ – ٠.٩٣) للأبعاد الثلاثة للمقياس وفروعه.

كما تم استخراج الدلالات السيكومترية للمقياس للصورة الأردنية، وقد تبين أنه يتمتع بدلالة صدق عالية، فقد تم استخراجه عن طريق عرضه على لجنة محكمة، وإيجاد مصفوفة الارتباطات لجميع الفقرات مع الأبعاد والمقاييس الفرعية والمقياس



ككل. كما تم إيجاد معاملات الثبات من خلال تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار، وإيجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا. وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠.٩٠ – ٠.٩٨) بطريقة الإعادة ، و (٠.٧٠- ٠.٩٨) بطريقة الاتساق الداخلي .

ثالثا: إجراءات الدراسة:

الخطوة الأولى : تم الحصول على نسخة المقياس في صورته الأجنبية وهو مقياس جريشام وأليوت (Gresham & Elliott, 1990)الذي تم وصفه سابقا في حقل أداة الدراسة ، ونسخته المترجمة إلى اللغة العربية ليلاءم البيئة الأردنية (يوسف ، ١٩٩٤). وقد تم مراجعة الترجمة إلى اللغة العربية من قبل بعض الزملاء في كلية التربية – جامعة السلطان قابوس،وقد تبين من المراجعة أن الترجمة سليمة وملائمة للبيئة العمانية.

الخطوة الثانية : تم عرض مقياس المهارات الاجتماعية على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس في الكلية، وقد أجمعوا أن هذا المقياس بجميع فقراته يقيس الأبعاد المتضمنة فيه، وأن جميع الفقرات مناسبة للبيئة المحلية، ومن ذلك تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال الصدق المنطقي . كما تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال الصدق البنائي، حيث تم حسابه من خلال معامل ارتباط درجة كل فقرة بالأبعاد والمقاييس الفرعية والمقياس الكلي، على عينة من التلاميذ العاديين بلغ عددهم(٦٥) تلميذا وتلميذة و (٦٠) تلميذا وتلميذة من وذوي صعوبات التعلم ، تم تقدير سلوكهم من قبل المعلمين،ويلاحظ من الملحق رقم (١) أن كل فقرة من الفقرات التي تنتمي لمقياس فرعي محدد ارتبطت به بشكل مرتفع وذات دلالة بالمقارنة مع ارتباطها بالمقاييس الفرعية الأخرى.

الخطوة الثالثة : تم إيجاد معاملات الارتباط ما بين الأبعاد والمقاييس الفرعية والمقياس الكلي ويلاحظ أن من الجدول (١) التالي ، أن معامل الارتباط بين بعد

المهارات الاجتماعية والمقاييس الثلاثة التي تنتمي إليه مرتفعة ودالة إحصائيا، كما يرتبط هذا البعد ومقاييسه الثلاثة ارتباطا إيجابيا ومرتفعا ودالة دلالة بالمقياس الكلي.

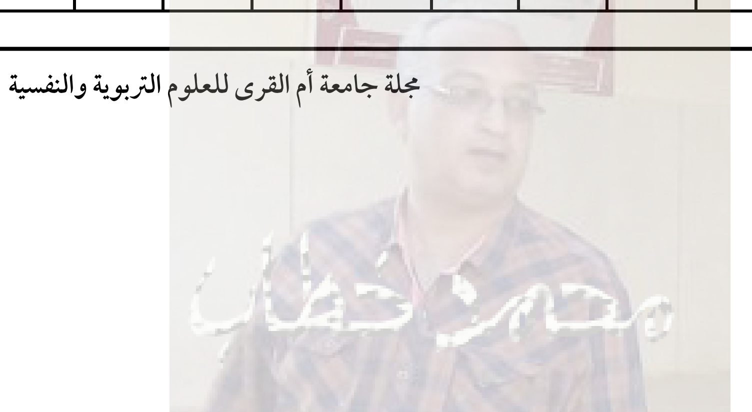
وكان ارتباط بعد السلوك المشكل ومقاييسه الثلاثة مرتفعة ودالة إحصائيا ، كما يرتبط هذا البعد ومقاييسه الثلاثة ارتباطا سالبا ودالا إحصائيا بالمقياس الكلي.

أما بالنسبة إلى الارتباط بين الأبعاد، فقد كان الارتباط سالبا وذات دلالة بين السلوك المشكل وكل من المهارات الاجتماعية والكفاية الأكاديمية، بينما كان موجبا ومرتفعا وذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية والكفاية الأكاديمية.

جدول (١)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقاييس الفرعية والمقياس الكلي

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
المهارات الاجتماعية		٠.٦٧-	٠.٨٥	٠.٩٣	٠.٨٧	٠.٩٠	٠.٦٢-	٠.٥٧-	٠.٧٨-	٠.٨٦
السلوك المشكل			٠.٤٦-	٠.٥٢-	٠.٦١-	٠.٥٢-	٠.٣٤-	٠.٨١	٠.٧٦	٠٤٧-
الكفاية الاكاديمية				٠.٨٥	٠.٨١	٠.٨٠	٠.٣٧-	٠.٣٤-	٠.٤١-	٠.٨٨
التعاون					٠.٧٩	٠.٨١	٠.٢٥-	٠.٣٤-	٠.٤٥-	٠.٨٧
توكيد الذات						٠.٧٩	٠.٣١-	٠.٢٩-	٠.٣١-	٠.٨٤
ضبط الذات							٠.٢٨-	٠.٢٣-	٠.٣٠-	٠.٨٩
المشكلات الخارجية								٠.٥٤	٠.٦٧	٠.١١-
المشكلات الداخلية									٠.٦٨	٠.٢٦-
النشاط الزائد										٠.٣٤-
الكلي										



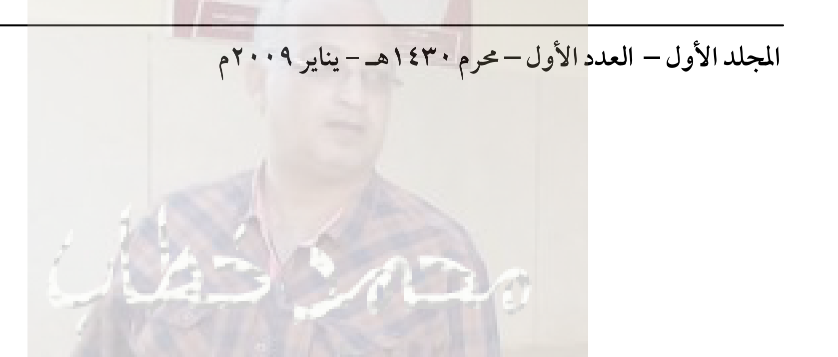
الخطوة الخامسة: تم إيجاد معاملات الثبات للمقياس من خلال تطبيقه على عينة تجريبية بلغت (٨٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة لإيجاد معامل الثبات بالإعادة ، كما تم إيجاد معامل الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وكانت معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة مرتفعة وذات دلالة وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدلالات سيكومترية عالية بالبيئة العمانية.والجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

معاملات الثبات بالإعادة وبالاتساق الداخلي للمقياس

بعد المهارات	الثبات بالإعادة	الثبات بالاتساق	بعد السلوك المشكل	الثبات بالإعادة	الثبات بالاتساق	بعد الكفاية الأكاديمية	الثبات بالإعادة	الثبات بالاتساق
التعاون	٠.٩٧	٠.٩٠	- الخارجية	٠.٩١	٠.٨٤	الكفاية	٠.٩٤	٠.٩٣
توكيد الذات	٠.٩٤	٠.٨٩	- الداخلية	٠.٨٩	٠.٧٩	المقياس الكلي	٠.٩٢	٠.٩٠
ضبط الذات	٠.٨٩	٠.٨٧	- النشاط الزائد	٠.٨٧	٠.٨١			
المقياس الكلي	٠.٩٢	٠.٩٠	المقياس الكلي	٠.٨٩	٠.٨٦			

الخطوة السادسة: تم الالتقاء بمعلمات المدارس الذين طلب إليهم تقدير سلوكات الأطفال بحيث تقوم كل معلمة بتقدير سلوكات عشرة أطفال من مستوى صفي واحد، وقد كان عدد المعلمات ست عشر معلمة ، وعدد الأطفال الذين قدرت سلوكاتهم ٢٤٠ طفلا منهم ١٦٠ طفلا للعينة النهائية و ٨٠ طفلا لعينة الثبات والصدق البنائي.



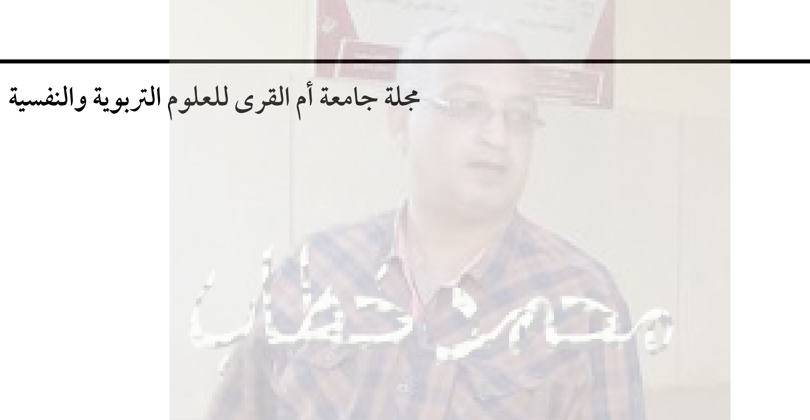
نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا : نتائج الفرض الأول: في ضوء الفرض الأول الذي كان ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد المهارات الاجتماعية ومقاييسه الثلاثة لصالح الأسوياء،تم التحقق من صحة هذا الفرض، حيث تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية، واستخراج قيمة " ت " في الدرجة الكلية لبعد المهارات الاجتماعية ومقاييسه الفرعية الثلاثة ويتضح ذلك من جدول (٣).

جدول (٣)
الفرق بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والأسوياء
في المقاييس الثلاثة لبعد المهارات الاجتماعية ودرجته الكلية

البعد وفروعه	ذوي صعوبات التعلم (١٢٠)		الأسوياء (١٢٠)		" ت "
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التعاون	٦.٥	٤.٨	١٦.٣	٤.٨	١٥.٣**
توكيد الذات	٦.٢	٣.٩٤	١٤.٢	٤.٢٥	١٣.٨**
ضبط الذات	٥.٨	٣.٧	١٣.٨٦	٢.٨١	١٧.٩**
البعد الكلي	١٩.٣	٥.٨	٤٥.٤	٤.٢٨	٣٦.٢٥**

**** مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ (عدد الفقرات لكل مقياس = ١٠) (أقل تقدير صفر وأعلى تقدير ٢٠).**



يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد المهارات الاجتماعية، ومقاييسه الثلاثة ولصالح الأسوياء، وبهذه النتيجة تتحقق صحة الفرض الأول.

ثانيا : نتائج الفرض الثاني :

في ضوء الفرض الثاني الذي كان ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد السلوك المشكل ومقاييسه الثلاثة لصالح الأسوياء،تم التحقق من صحة هذا الفرض، حيث تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية، واستخراج قيمة " ت " في الدرجة الكلية لبعد السلوك المشكل ومقاييسه الفرعية الثلاثة ويتضح ذلك من جدول (٤).

جدول (٤)

الفرق بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في المقاييس الثلاثة لبعد السلوك المشكل ودرجته الكلية

البعد وفروعه	ذوي صعوبات التعلم		الأسوياء		" ت "
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
المشكلات الخارجية	٨.٩٧	٤.١٢	٣.٨	٢.٢٥	-١١.٢٤**
المشكلات الداخلية	٩.٢١	٤.٥٢	٢.٧٥	٣.٦	-١١.١٤**
النشاط الزائد	٨.٤٢	٤.١٦	٦.٢٥	٣.٨٢	- ٣.٩٤**
البعد الكلي	٢٦.٨	٥.٤٣	١٤.٣٥	٣.٩٢	- ٢٢.٥٤**

**مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ (عدد الفقرات لكل مقياس = (٦) (أقل تقدير صفر وأعلى تقدير ١٢).



يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد السلوك المشكل، ومقاييسه الثلاثة ولصالح ذوي صعوبات التعلم، وبهذه النتيجة تتحقق صحة الفرض الثاني.

ثانيا : نتائج الفرض الثالث :

في ضوء الفرض الثالث الذي كان ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد الكفاءة الأكاديمية لصالح الأسوياء،تم التحقق من صحة هذا الفرض، حيث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخراج قيمة " ت " في الدرجة الكلية لبعد الكفاءة الأكاديمية ويتضح ذلك من جدول (٥).

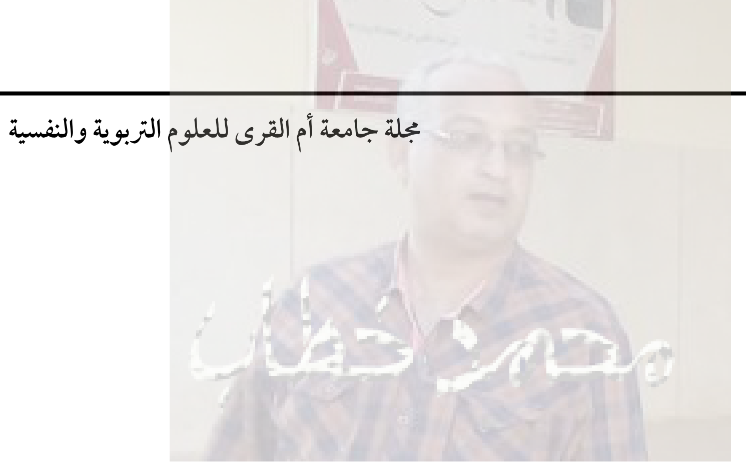
جدول (٥)

الفرق بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والأسوياء لبعد الكفاية الأكاديمية

البعد وفروعه	ذوي صعوبات التعلم(١٢٠)		الأسوياء(١٢٠)		" ت "
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
الكفاية الأكاديمية	١٧.٢	٤.٥	٣٨.٦	٤.١٢	٤١.٩٥**

** مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ (عدد فقرات المقياس = (٩) (أقل تقدير ١ وأعلى تقدير ٤٥).

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في بعد الكفاءة الأكاديمية ولصالح الأسوياء، وبهذه النتيجة تتحقق صحة الفرض الثالث.

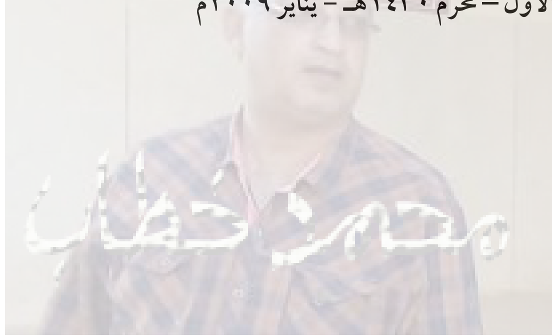


تفسير النتائـج

يمكن تفسير النتائج التي دلت على وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات الـتعلم والأسوياء في بعد المهارات الاجتماعية ومقاييسه الثلاثة لصالح الأسـوياء، بـأن الأطفـال ذوي صعوبات الـتعلم يعـانون مـن صـعوبة في تطـوير علاقـات شخـصية مـع الأفـراد الآخرين، والاحتفاظ بهذه العلاقات، ومع أن بعض الأطفـال يمتلكـون القـدرة عـلى أن يعوضوا المشكلات الأكاديمية جزئيا بالمهارات الاجتماعية المتوفقة، فـأن غـيرهم يعـانون من مشكلتين هما: مفهوم الذات الضعيف، ونقص المهارات الاجتماعية المناسبة(الـسعيد، ٢٠٠٤؛ حافظ ، ٢٠٠٠ ؛الزيـات، ١٩٩٨ Crealock , ea al, 1993 ؛ Mercer, 1997).ويؤكـد (pavri & Lutfig, 2000) إذ توصـلا إلى أن الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم المـدموجين مـع الأطفـال العـاديين يعـانون مـن ضـعف في الكفايـة الاجتماعية، والمكانة الاجتماعية ، وأكثر شعورا بالوحدة ويتم تجاهلهم وإهمالهم مـن قبـل المعلمين والتلاميذ.

أما بالنسبة للفـروق الدالـة بـين الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم والأطفـال الأسوياء في بعد السلوك المـشكل ومقاييـسه الثلاثـة ولـصالح الأطفـال ذوي صـعوبات التعلم، فأنه يمكن أن تعزى إلى ثلاث احتمالات لتفسير هذه الفـروق، فـالاحتمال الأول، أن صعوبات التعلم قد تؤدي إلى السلوك المشكل، أو أن صعوبات التعلم قد تترتـب عـلى السلوك المشكل، أو أن هناك عوامل أخرى مسببة للاثنين.

فبالنسبة للاحتمال الأول، فـأن وجـود الـسلوك المـشكل لـدى ذوي صـعوبات التعلم قد يرجع إلى إن الفـشل التحـصيلي وتقـدير الـذات المـنخفض لـدى الطفـل ذوي صعوبة التعلم يعد من عوامل الخطر التي تعرضه للـسلوك المـشكل. ويجـد هـذا التفـسير تعزيزا في نتـائج دراسـتي Soliel 1996؛ Meltzer et al 1996 (في عجـلان ، ٢٠٠٢). كما قد يؤدي افتقار الأطفال ذوي صعوبات التعلم لمهارات المشاركة الاجتماعية



إلى نبذ أقرانهم لهم وبالتالي ، يساهم هذا في نشأة أعراض السلوك المشكل لدى الطفل (Scott, 1998).

أما بالنسبة للاحتمال الثاني، وهو أن السلوك المشكل قد يؤدي إلى معاناة الطفل من صعوبات التعلم، فقد عززته نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة (Newcomer & Barenbaum, 1995؛ Mercer, 1997 ؛ Handwerk & Marchal,1998)؛إذ توصلت إلى أن أعراض السلوك المشكل،مثل الإحساس الدائم بالقلق غير المسوغ والاكتئاب وتدني تقدير الذات وضعف القدرة على ضبط الانفعال والعدوانية إلى انخفاض التحصيل الدراسي.

أما عن الاحتمال الثالث في تفسير العلاقة بين صعوبات التعلم والسلوك المشكل، فهو وجود عوامل أخرى مسببة لكلا الجانبين، مثل النشاط الزائد، ويؤكد هذا التفسير كل من نتائج دراسة (عجلان،٢٠٠٢ ؛ أحمد ، ٢٠٠٤؛ حسن ، ٢٠٠٦؛ Raymond, 1990 ؛ Helperin,et al,1993 ؛ Frick,1998 ؛ Geishardt, et al , 1996).

أما بالنسبة للفروق الدالة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في الكفاية الأكاديمية ولصالح الأسوياء، فقد يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أطفال المرحلة الأساسية اللذين يعانون من صعوبات تعلم يتميزون بتنظيم ذاتي أكاديمي متدن ودافعية ضعيفة فيما يتعلق بإنجاز مهمة محددة، وذلك مقارنة بنظرائهم الأسوياء. وبسبب الفشل الأكاديمي المتكرر عند هؤلاء الأطفال فإننا نلاحظ لديهم دافعية منخفضة نحو الإنجاز(كيرك وكالفنت، ١٩٨٥). ويؤكد ذلك كل من Wallace & Maloughlin, 1988؛ Bryan& Bryan,1989)؛إذ توصلوا إلى أن ضعف وتوكيد الذات المتعلق بجانب الكفاية الأكاديمي هو أكثر سلبية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين .

التوصيات :

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها في هذه الدراسة، فان الباحث يوصي بما يلي:

١- التدخل المبكر من التربويين لعلاج الصعوبات في المهارات الاجتماعية، لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يسفرون عن صعوبات في المهارات الاجتماعية تظهرعلى شكل اضطراب في المهارات، وتتحول إلى معوقات للتعلم .

٢ – تركيز برامج مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية اللازمة وتخفيض مستوى السلوك المشكل لديهم من أجل تحسين مستوى أدائهم الأكاديمي.

المراجــع

- أبــو سريــع، أســامة (١٩٨٦). **اضــطراب المهــارات الاجتماعيــة لــدى المــرضى النفسيين**،رسالة
- ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة القاهرة.
- حافظ، نبيل(٢٠٠٠)**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**،ط١ ،مكتبة زهراء الشرق الأوسط،القاهرة، مصر.
- حسن، عبد الحميد سعيد(٢٠٠٦) التنبؤ بصعوبات القراءة من أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد واضطراب الإدراك السمعي والبصري ونسبة الذكاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- **مجلة اكاديمة التربية الخاصة**،الرياض، المملكة العربية السعودية(مقبول للنشر).
- جولمان، دانييل (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، **عالم المعرفة**، (٢٦٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الزيات، فتحي(١٩٩٨). **صعوبات التعلم**،ط١، جامعة المنصورة،مصر.
- السعيد، حمزة (٢٠٠٤).**اضطرابات الانتباه والحركة المفرطة**، مجلة صعوبات التعلم،٢٤:٤-٢٨.
- سيد أحمد، سيد علي(٢٠٠٤).التنبؤ بالذكاء والتحصيل الدراسي من أعراض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**،٣٧:٤- ٩٢ .

- شوقي، طريف (٢٠٠٢). المهارات الاجتماعية والاتصالية، **دراسات وبحوث نفسية**، القاهرة: دار غريب.
- عبد الرحيم، أنور رياض وفخرو، حصة عبد الرحمن (١٩٩٢) **صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية في قطر** .
- أنور الشرقاوي (١٩٩٦): **التعلم وأساليب التعليم**، الجزء الأول، القاهرة، الأنجلو المصرية).
- عدس،محمد عبد الرحمن (١٩٩٨).**صعوبات التعلم**، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
- عجلان، عفاف محمد محمود(٢٠٠٢). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه– النشاط الزائد واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط،١٨(١): ٦٢-١٠٩.
- الغريب، أسامة (٢٠٠٣). **اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- هارون، صالح عبد الله (٢٠٠٤). سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وإستراتيجية تحسينه، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، ٤: ١٣-٣٧.
- محمد، مرسي محمد (١٩٩٩). **صعوبات التعلم لدى الأطفال، الأسباب والعلاج**، السعودية القافلة.
- يوسف، موفق محمد سعيد(١٩٩٤) المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية.
- الوقفي، راضي(١٩٩٨). **مقدمة في صعوبات التعلم**،ط٢،المركز الوطني لصعوبات التعلم، كلية الأميرة ثروت،عمان الأردن.

- يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، وحنورة، حسن(١٩٩٩). **طرق تدريس اللغة العربية**، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية،
- مشروع تدريب المعلمين الجدد، برنامج تحسين التعليم الأساسي.

المراجع الأجنبية :

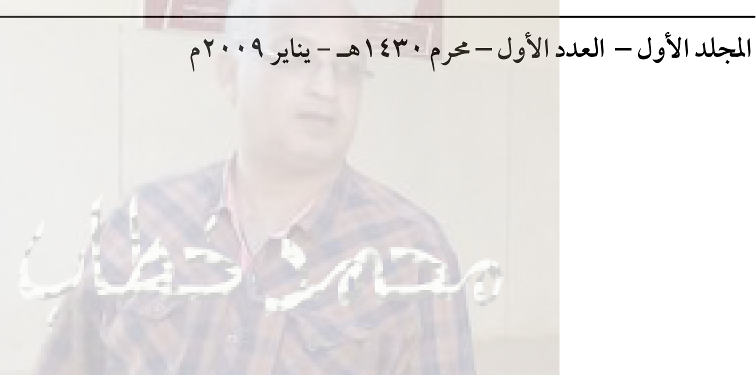
- Badian, N, (1999). Reading Disability Defined as a Discrepancy between Listening and Reading Comprehension: A Longitudinal Study of Stability,Gender Differences and Prevalence, **ERIC,** NO: EJ 583789.
- Baran, T.H. & Bryan, J.H.(1989). **Understanding Learning Disabilities**. (2nd- ed),Sherman Oaks, CA: Alfred
- Beiser, M.; Dion, R. & Gotowiec, L.(2000).The structure of attention deficit hyperactivity symptoms among native and no native elementary school children. **Journal of abnormal child psycholog**,.28 (5),425-437.
- Bursuch, W. D., & Asher, S. R. (1986). The Relationship between Social Competence and Achievement in Elementary School Children, **Journal of Clinical Child Psychology**, (15),41-49.
- Cooper, D; McWilliams,J; Boschken, I; Pistochini, L,.(1998): **Stopping Reading Failure: Reading Intervention for Intermediate Grade Students**, SOAR To Success, Professional Articles.
- CPRDYC (1998): Preventing Reading Difficulties in Young Children (1), EdInfo Mailing List Archive, **National Research Council**, Copyright by the National Academy of Sciences.
- Crealock, C.& Kronick, D.(1993). Children and young people with specific learning disabilities guides for special

education.(9), **Learning** **Disabilities Association of Canada**, UNESCO.

- Danial, P.H.(2001). **Identification and learning characteristics of learning**

  Disabilities. Virginia, University of Virginia press.
- Frick,P.(1998).**Conduct disorder and severe antisocial behaviour**, New York: Plenium Press.
- Giesthardt,C.&Munsch,J.(1996).Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without Learning Disabilities**. Journal of Learning**

  Disabilities, (29),287-296.
- Gresham, F. M. & Elliott,S. N.(1990).**Social skills and rating system**, A.G.S.
- Judith, O.(1995). **Behavior management getting the bottom of social skills deficits,**34-43.
- Gresham, F.M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills Training with handicapped children, **Exceptional children,**(48), 422-433.
- Hallahan, D. P.& kauffman, J.M. (2000)**. Exceptional learners: introduction to** **special education.** (8 the edition), need ham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Halperin, J.M; Newcorn, J.H; Matier, K.& sharma, V.(1993). Discriminate validity of attention deficit hyperactivity disorder**. Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry**, 32(5): 1038-1043.
- Handwerk, M, & Marshal, R,.(1998).Behavioral and emotional Disturbance, or both conditions. **Journal of Learning Disabilities**,31(4),32.
- International Reading Association (IAR) & the National Association for the Education of Young Children, (1998):



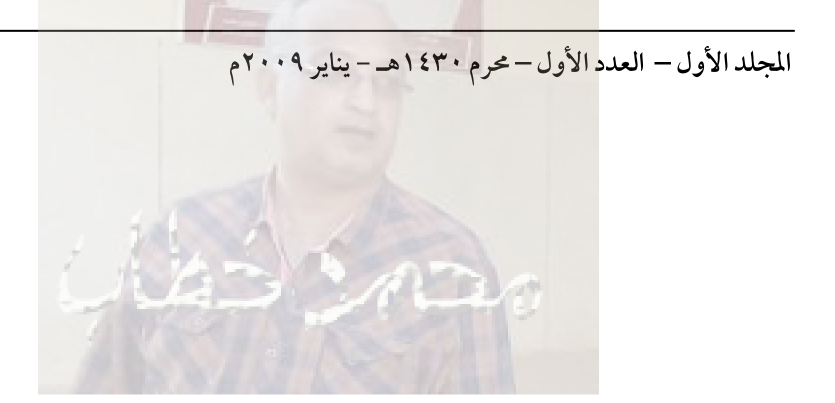
Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children, Part 4: Continuum of Children's Development in Early Reading and Writing.

- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta Analysis. **J. Learn. Disability.** 29(2): 52-63.
- Kazdin, A.E. (2000). **Encyclopedia of psychology** ,Oxford Univ. press.
- Kerr, M.,&Nelson, C.,(1983**).Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom**. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Marshall, R.; Schafer, V.; O'Donnell, L.; Elliot, J. & Handwork, M. (1999). Arithmetic disabilities and ADD subtypes: Implications for DSM III. **Journal of learning disabilities**, 32(3), 239-247.
- Mc Conaughhy, S.; Mattison, R. & Peterson, R. (1994). Behavioral/emotional problems of children with serious emotional disturbance and learning disabilities, **Journal of School Psychology**,23(5):98.
- Mealer, C,; Moran, S.& luscomb, R (1996).Cognitive functioning of ADHD and non DHD boys on WIDC-III and Wide Range Assessment of Memory and learning: An analysis within a memory model**.Journal of attention disorder. 1(3),133-**145
- Mercer, M.(1997).**Students with learning disabilities**. Prentice-Hall, U.S.A.
- Newcomer, P. Bare Baum, E, (1995).Depression and anxiety in children and Adolescents with learning disabilities conduct disorders and no disabilities **Journal of Emotional Behavioral Disorders**, January, 3 (1),13-27.

- Paura,K,; Almqvist, F., Tamminen, T., Piha, J., R. S. nen, E., Kumulainen, K. & Moilanen. (1998). Psychiatric disturbances among pre-pubertal children in southern Finland. Soc Psychiatry. **Psychiatry Epidemiology**, July,33(7), 310-318.
- Pavri, S. & Luftig, R. L. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? ***Preventing School Failure***,*45*(1), 8-14.
- Sabornie,E.(1994).Social Affective Characteristics and no disabled. **Learning Disability Quarterly**,.17(4), 286-279.
- Scott, S. (1998).Aggressive behavior in childhood, BMJ, 316,202-206.
- Schachter, D.C., pless, I.B., & Bruck, M., (1991). The prevalence and correlates of behavior problems in learning disabled children**. Canadian Journal of psychiatry**,36(6), 323-331.
- Shaywitz, S; shaywitz, B, Fletcher, J, & Escobar, M, (1997): Prevalence of reading disability in boys and girls. **Journal of the American Medical Association.41** (2)
- Shea, T. M. (1978).**Teaching Teacher and Youth with Behavior Disorders,** Saintlouis: C.V. Mosby.
- Silver L.(1990). Attention deficit hyperactivity disorder: Is it a learning disability or a related disorder? **Journal of learning activities**. 23(7), 394-397.
- Rock, E. & Fessler, M, (1997).The concomitance of learning Disabilities and emotional behavioral disorders; A conceptual model. **Journal of learning**

disabilities,30 (3),245.

- Rutter, M., (1975). **Helping Troubled Children**. New York: Plemm Pren.



- Waddel, C.; Lipman, E. & Offord, D.(1999). Conduct disorder: Practice parameters for assessment, treatment and prevention. The Canadian **Journal of Psychiatry,** October, 44(2), 355-305.
- Wallace G.& Maloughlin,J.(1988).**Learning Disabilities :an characteristics**, (3, Ed). New York: Macnillan Publishing Company.
- Wender, E. (1995). **Hyperactivity in behavioural and developmental Paediatrics,** (Eds).Parker, s. & Zucherman, B. Little Brown and Company Boston.(1 ed), 185-194.
- Willcut, E.,Penningtion, B.,Boada, R., Ogline, J., Tunick, R.,Chabildas, N.& Olson, R.(2001) A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention deficit hyperactivity disorder**, journal of abnormal psychology,** .110(1), 157-172.

ملحق (١)

معامل ارتباط كل فقرة بالأبعاد والمقاييس الفرعية والمقياس الكلي

رقم الفقرة	المهارات الاجتماعية	السلوك المشكل	الكفاية الأكاديمية	التعاون	توكيد الذات	ضبط الذات	المشكلات الخارجية	المشكلات الداخلية	النشاط الزائد	الكلي
١	٠.٧٥	-٠.٢٨	٠.٤٩	٠.٣٥	٠.٢٨	٠.٨٨	-٠.٢٢	-٠.٢٧	-٠.٣٣	٠.٧٠
٢	٠.٧٧	-٠.١٣	٠.٥٥	٠.٢٨	٠.٩٠	٠.٣٣	-٠.٢٨	-٠.١١	-٠.٢٨	٠.٦٩
٣	٠.٦٩	-٠.٢٨	٠.٥٦	٠.٢٤	٠.٨٨	٠.٣٩	-٠.٢١	-٠.٢٥	-٠.٢٨	٠.٧٤
٤	٠.٧٢	-٠.٢٢	٠.٦٠	٠.٢٠	٠.٢٣	٠.٩٠	-٠.٢٥	-٠.١٨	-٠.٢٥	٠.٨١
٥	٠.٨١	-٠.١٩	٠.٢٦	٠.٢١	٠.٢٠	٠.٨٧	-٠.٢٢	-٠.٠٩	-٠.٢٦	٠.٦٧
٦	٠.٧٥	-٠.٢٠	٠.٥٤	٠.١٨	٠.٩٤	٠.٢٥	-٠.٠٩	-٠.٢٧	-٠٢٢	٠.٨٨
٧	٠.٦٩	-٠.١٩	٠.٥٢	٠.٢٤	٠.٨١	٠.٢٩	-٠.٢٢	-٠.١٧	-٠.٣٠	٠.٧٥
٨	٠.٧٠	-٠.٢٧	٠.٦١	٠.٨٩	٠.٢٥	٠.٣٠	-٠.١٥	-٠.٢٤	-٠.٢٥	٠.٨٦
٩	٠.٧٥	-٠.٣٠	٠.٥١	٠.٨٨	٠.١٩	٠.٢٤	-٠.٢٥	-٠.٣١	-٠.١١	٠.٩٠
١٠	٠.٧٤	-٠.٣١	٠.٥٥	٠.١٨	٠.٨٨	٠.٢٠	-٠.٠٨	-٠.٣١	-٠.٢٨	٠.٧٥
١١	٠.٨١	-٠.٢٠	٠.٤٩	٠.٢٤	٠.٣٠	٠.٨٣	-٠.١١	-٠.١٨	-٠.٣١	٠.٧١
١٢	٠.٧٠	-٠.٢٥	٠.٥٠	٠.٢١	٠.٢٩	٠.٨٧	-٠.١٠	-٠.٢٤	-٠.١٥	٠.٧٧
١٣	٠.٧٤	-٠.١٥	٠.٤٤	٠.١٨	٠.٢٢	٠.٨٨	-٠.١٤	-٠.٢٢	-٠.٢١	٠.٩٠
١٤	٠.٧٥	-٠.٢٠	٠.٥٥	٠.٢٠	٠.٩٥	٠.٣٠	-٠.٠٦	-٠.٢٧	-٠.٢٠	٠.٨٥
١٥	٠.٧٤	-٠.٣١	٠.٦٢	٠.٩١	٠.١٥	٠.١٢	-٠.١١	-٠.١٠	-٠.٢٩	٠.٨٠
١٦	٠.٦٧	-٠.٢٤	٠.٦٥	٠.٩٢	٠.١٥	٠.٢٥	-٠.١٥	-٠.١٨	-٠.١١	٠.٦٥
١٧	٠.٧٤	٠.٢٦	٠.٤٤	٠.٢٥	٠.٨٤	٠.٢٤	-٠.١٧	-٠.٢٤	-٠.٢١	٠.٦٦
١٨	٠.٧٨	-٠.١٥	٠.٣٢	٠.١١	٠.٢٠	٠.٨٩	-٠.١٦	-٠.٢٤	-٠.٢٣	٠.٨١
١٩	٠.٧٩	-٠.١٥	٠.٥٦	٠.١٤	٠.٨٤	٠.١٧	-٠.٠٨	-٠.١٣	-٠.٢٢	٠.٩٠
٢٠	٠.٧٤	-٠.٢٨	٠.٥٧	٠.٨٩	٠.١٦	٠.١٠	-٠.١١	-٠.١٦	-٠.١١	٠.٦٤
٢١	٠.٧٥	-٠.٢٦	٠.٤٠	٠.٨٨	٠.٢٢	٠.١٥	-٠.١٤	-٠.٢٤	-٠.١١	٠.٦٦
٢٢	٠.٨٥	-٠.٢٤	٠.٣١	٠.١٥	٠.١٨	٠.٩٤	-٠.١٤	-٠.١٠	-٠.٣٣	٠.٦٨
٢٣	٠.٧١	-٠.٢٥	٠.٥٦	٠.١٠	٠.٨١	٠.١٨	-٠.١٦	-٠.٢٠	-٠.١٥	٠.٨٠
٢٤	٠.٧١	-٠.١٩	٠.٥١	٠.٠٩	٠.٩٠	٠.٢٥	-٠.١١	-٠.٢٤	-٠.٢٤	٠.٧٥
٢٥	٠.٧٥	-٠.٢٤	٠.٥٧	٠.١٨	٠.١٠	٠.٨٤	-٠.١٠	-٠.٢٢	-٠.٢٠	٠.٧٣
٢٦	٠.٧٣	-٠.١٣	٠.٥٣	٠.٨٧	٠.١٢	٠.١٦	-٠.٠٧	-٠.١٠	-٠.١٢	٠.٨٣
٢٧	٠.٧٠	-٠.١٨	٠.٥٥	٠.٩١	٠.٢٠	٠.١٦	-٠.٠٥	-٠.١١	-٠.٢٢	٠.٩٢

رقم الفقرة	المهارات الاجتماعية	السلوك المشكل	الكفاية الأكاديمية	التعاون	توكيد الذات	ضبط الذات	المشكلات الخارجية	المشكلات الداخلية	النشاط الزائد	الكلي
٢٨	٠.٧١	٠.١٧-	٠.٤٨	٠.٨٨	٠.١٠	٠.٢٤	٠.١٤-	٠.٢٠-	٠.١٤-	٠.٧١
٢٩	٠.٧٢	٠.٢٩-	٠.٥٢	٠.٩٠	٠.١٧	٠.١٥	٠.١٤-	٠.١١-	٠.٢٢-	٠.٨١
٣٠	٠.٧٧	٠.١٧-	٠.٤٦	٠.١٢	٠.٢٥	٠.٩٠	٠.١٠-	٠.٣١-	٠.١٨-	٠.٨٢
٣١	٠.٢٨-	٠.٧٧	٠.١٨-	٠.٤٤-	٠.١٢-	٠.٢٥-	٠.٩٠	٠.٣١	٠.٤٠	٠.٥٥-
٣٢	٠.٣١-	٠.٦٩	٠.٢٢-	٠.٤٥-	٠.٢٢-	٠.١٩-	٠.٤٥	٠.٨٢	٠.٣٣	٠.٦٠-
٣٣	٠.٢٥-	٠.٨١	٠.٢٨-	٠.٢٧-	٠.٢٢-	٠.٢٥-	٠.٩٠	٠.٣٦	٠.٢٩	٠.٥٨-
٣٤	٠.٣٥-	٠.٧٥	٠.٢٦-	٠.٣٨-	٠.١٨-	٠.٢٥-	٠.٤٥	٠.٧٧	٠.٢٩	٠.٦٣-
٣٥	٠.٣٨-	٠.٨٠	٠.١٣-	٠.٢٣-	٠.٢٤-	٠.١٨-	٠.٤٠	٠.٢٩	٠.٩٠	٠.٦٨-
٣٦	٠.٢٨-	٠.٦٥	٠.٢٥-	٠.٢٨-	٠.١٨-	٠.٢٥-	٠.٥٠	٠.٤١	٠.٨٧	٠.٤٥-
٣٧	٠.٤٢-	٠.٥٩	٠.٢٥-	٠.٣٤-	٠.١١-	٠.٢٣-	٠.٣٩	٠.٤٥	٠.٩٢	٠.٧٠-
٣٨	٠.٢٣-	٠.٧٤	٠.١٨-	٠.٣٠-	٠.٢٠-	٠.١٨-	٠.٥٠	٠.٨٢	٠.٣٩	٠.٥٥-
٣٩	٠.٤٢-	٠.٦٦	٠.١٩-	٠.٢٨-	٠.١٤-	٠.٢٢-	٠.٣٤	٠.٩١	٠.٤٠	٠.٤٤-
٤٠	٠.٢٩-	٠.٨٤	٠.٢٠-	٠.٤٠-	٠.١٥-	٠.١٩-	٠.٣٦	٠.٥٠	٠.٩٢	٠.٦٣-
٤١	٠.٢٤-	٠.٦٥	٠.١٦-	٠.٢٨-	٠.٢٣-	٠.٢٥-	٠.٩٠	٠.٣٧	٠.٥٠	٠.٦٨-
٤٢	٠.١٨-	٠.٨٤	٠.١٤-	٠.٣١-	٠.١٧-	٠.٢٧-	٠.٨٠	٠.٣٣	٠.٣٩	٠.٧٢-
٤٣	٠.٢٨-	٠.٦٧	٠.٢٤-	٠.٢٠-	٠.٢٤-	٠.١٣-	٠.٨٣	٠.٢٦	٠.٣٥	٠.٧٢-
٤٤	٠.١٥-	٠.٧١	٠.١٤-	٠.٢٨-	٠.١٩-	٠.٢١-	٠.٨٥	٠.١٩	٠.٢٨	٠.٦٩-
٤٥	٠.٢٩-	٠.٨٨	٠.٢٥-	٠.١٦-	٠.٢٣-	٠.٢٤-	٠.٣٦	٠.٨٥	٠.٢٩	٠.٦٦-
٤٦	٠.٤٥-	٠.٦٥	٠.١٨-	٠.٢٨-	٠.١١-	٠.٢٥-	٠.٢٨	٠.٨٨	٠.٢٨	٠.٥٥-
٤٧	٠.٣٦-	٠.٥٩	٠.٢٨-	٠.٢٠-	٠.٢٠-	٠.٢٧-	٠.٣٦	٠.٣٦	٠.٩٠	٠.٦٧-
٤٨	٠.١٩-	٠.٥٥	٠.٢٨-	٠.٢٩-	٠.١٨-	٠.١٩-	٠.٤١	٠.٣٩	٠.٨٢	٠.٨٨
٤٩	٠.٦٧	٠.٣٧-	٠.٨٨	٠.٧٨	٠.٦٦	٠.٤٨	٠.٢٣-	٠.٤٩-	٠.٥٥-	٠.٨٩
٥٠	٠.٦٦	٠.٣٤-	٠.٨٥	٠.٧٨	٠.٨١	٠.٥٥	٠.٣٠-	٠.٤٤-	٠.٤٨-	٠.٨١
٥١	٠.٧٨	٠.٣١-	٠.٩١	٠.٨٤	٠.٦٤	٠.٦١	٠.١٨-	٠.٥١-	٠.٣٩-	٠.٩٢
٥٢	٠.٧٤	٠.١٩-	٠.٩٢	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٤٩	٠.٢٥-	٠.٤٩-	٠.٥٥-	٠.٨٤
٥٣	٠.٧٣	٠.٣٠-	٠.٨٥	٠.٧٧	٠.٦٥	٠.٥٥	٠.٢٤-	٠.٤٥-	٠.٦٠-	٠.٧٩
٥٤	٠.٧١	٠.٣١-	٠.٧٩	٠.٦٩	٠.٦٦	٠.٥٩	٠.١٨-	٠.٣٩-	٠.٦٠-	٠.٨٨
٥٥	٠.٨٠	٠.٢٩-	٠.٨٥	٠.٨٠	٠.٦٩	٠.٦٠	٠.٢٢-	٠.٤٠-	٠.٣٦-	٠.٩٤
٥٦	٠.٧٤	٠.٢٦-	٠.٩١	٠.٨٤	٠.٧٨	٠.٥١	٠.٢٥-	٠.٤١-	٠.٥٩-	٠.٧٥
٥٧	٠.٦٧	٠.٣٢-	٠.٩٠	٠.٨٢	٠.٧٥	٠.٥٣	٠.١٧-	٠.٤٥-	٠.٤٢-	٠.٨١

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي المعلمة / أخي المعلم ،،

تحية طيبة وبعد ،،،

هذه الاستبانة مصممة لقياس مهارات اجتماعية محددة ، ولتقدير السلوك المشكل بالإضافة إلى السلوك الأكاديمي للطفل .

أولا: يرجى ملئ البيانات عن التلميذ :

اسم التلميذ :　　　العمر :　　　الجنس :

المدرســـــة :　　　الصف :

بعدها يرجى قراءة كل فقرة من ١-٤٨ والتفكير في سلوك هذا التلميذ خلال فترة الشهر أو الشهرين الماضيين ، وتحديد مدى قيام التلميذ بالسلوك المذكور .

فإذا لم يكن التلميذ يقوم بهذا السلوك ، ضع دائرة حول الرقم (صفر) .

وإذا كان يقوم به أحيانا . ضع دائرة حول الرقم (١).

وإذا كان يقوم به غالبا ، . ضع دائرة حول الرقم(٢).

أما الفقرات من ٤٩-٥٧ فهي تتطلب حكمك على السلوكات الأكاديمية لهذا التلميذ كما هي ملاحظة في غرفة الصف .قارن التلميذ بالتلاميذ الآخرين الموجودين في نفس غرفة الصف .وقدر هذه الفقرات باستخدام السلم المدرج ١-٥ وذلك بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثل حكمك .فالرقم (١) مثلا يتضمن الانجاز الأقل تفضيلا أو الأدنى والذي يضع التلميذ ضمن أقل ١٠٪ من تلاميذ الصف ، والرقم (٥) يتضمن الانجاز الأكثر تفضيلا أو الأعلى والذي يضع التلميذ ضمن أعلى ١٠٪ بالمقارنة مع التلاميذ في غرفة الصف .

شكرا لتعاونكم معنا،،

الرقم	الفقـــــرة	مدى إظهار الطالب للسلوك		
		أبدا	أحيانا	غالبا
١	يضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع أقرانه	صفر	١	٢
٢	يقدم نفسه للأشخاص الجدد دون أن يطلب منه ذلك	صفر	١	٢
٣	يتساءل عن القوانين التي قد تكون غير عادلة بطريقة مناسبة	صفر	١	٢
٤	يتوصل إلى نوع من المفاضلة في مواقف الصراع عن طريق تغيير أفكاره للتوصل إلى اتفاق	صفر	١	٢
٥	يستجيب لضغوط أقرانه بطريقة مناسبة	صفر	١	٢
٦	يقول أشياء لطيفة عن نفسه عندما يكون ذلك مناسبا	صفر	١	٢
٧	يدعو الآخرين للمشاركة في الأنشطة	صفر	١	٢
٨	يستثمر أوقات الفراغ بطريقة مقبولة	صفر	١	٢
٩	ينهي الواجبات الصفية ضمن الوقت المحدد	صفر	١	٢
١٠	يكون الأصدقاء بسهولة	صفر	١	٢
١١	يستجيب للمضايقة من قبل أقرانه بطريقة مناسبة	صفر	١	٢
١٢	يضبط انفعالاته في مواقف الخلاف مع الراشدين	صفر	١	٢
١٣	يتقبل النقد بشكل جيد	صفر	١	٢
١٤	يبادر إلى التحدث مع أقرانه	صفر	١	٢
١٥	يستثمر وقته بطريقة مناسبة في الوقت الذي يكون فيه بانتظار مساعدة الآخرين	صفر	١	٢
١٦	يؤدي الأعمال المدرسية بشكل صحيح	صفر	١	٢
١٧	يخبرك بطريقة مناسبة عندما يفكر أنك عاملته بشكل غير عادل	صفر	١	٢
١٨	يتقبل أفكار الآخرين في الأنشطة الجماعية	صفر	١	٢
١٩	يمتدح أقرانه ويثني عليهم	صفر	١	٢
٢٠	يتبع تعليماتك	صفر	١	٢
٢١	يضع أدوات العمل أو ممتلكات المدرسة في أماكنها	صفر	١	٢
٢٢	يتعاون مع أقرانه دون أن يحثه أحد	صفر	١	٢
٢٣	يتطوع لمساعدة أقرانه في المهمات الصفية	صفر	١	٢
٢٤	يشترك في الأنشطة القائمة أو مع الجماعة دون أن يطلب منه ذلك	صفر	١	٢

الرقم	الفقـــــرة	مدى إظهار الطالب للسلوك		
		أبدا	أحيانا	غالبا
٢٥	يستجيب بطريقة مناسبة إذا تم ضربه أو دفعه من قبل الأطفال الآخرين	صفر	١	٢
٢٦	يتجاهل عملية تشتيت أقرانه له أثناء أدائه للأعمال الصفية	صفر	١	٢
٢٧	يبقي مقعده نظيفا ومرتبا دون أن يذكره أحد بذلك	صفر	١	٢
٢٨	ينتبه إلى تعليماتك	صفر	١	٢
٢٩	ينتقل بسهولة من نشاط صفي لآخر	صفر	١	٢
٣٠	ينسجم مع الناس المختلفين عنه	صفر	١	٢
٣١	يتشاجر مع الآخرين.	صفر	١	٢
٣٢	تقديره لذاته منخفض.	صفر	١	٢
٣٣	يهدد الآخرين ويتوعدهم.	صفر	١	٢
٣٤	يبدو وحيدا بلا رفيق .	صفر	١	٢
٣٥	يتشتت انتباهه بسهولة.	صفر	١	٢
٣٦	يقاطع محادثات الآخرين.	صفر	١	٢
٣٧	يعرقل سير النشاطات القائمة.	صفر	١	٢
٣٨	يظهر قلقا من تواجده مع مجموعة من الأطفال.	صفر	١	٢
٣٩	يمكن إحراجه بسهولة.	صفر	١	٢
٤٠	لا يستمع لما يقوله الآخرون.	صفر	١	٢
٤١	يتجادل مع الآخرين.	صفر	١	٢
٤٢	يجيب الراشدين بفظاظة عندما يتم تصويبه.	صفر	١	٢
٤٣	يغضب بسهولة.	صفر	١	٢
٤٤	تظهر لديه نوبات غضب.	صفر	١	٢
٤٥	يحب أن يكون وحيدا.	صفر	١	٢
٤٦	يتصرف بحزن أو كآبة.	صفر	١	٢
٤٧	يتصرف باندفاع وتهور.	صفر	١	٢
٤٨	يتململ أو يتحرك كثيرا.	صفر	١	٢

		الفئة الدنيا ونسبتهم	الفئة دون المتوسطة ونسبتهم	الفئة المتوسطة ونسبتهم	الفئة فوق المتوسطة ونسبتهم	الفئة العليا ونسبتهم
الرقم	الفقرة	١٠٪	٢٠٪	٤٠٪	٢٠٪	١٠٪
٤٩	بمقارنته بالأطفال الآخرين في غرفة صفي،فان الانجاز الكلي لهذا الطفل هو:	١	٢	٣	٤	٥
٥٠	في القراءة، كيف يقارن هذا الطفل مع الأطفال الآخرين؟	١	٢	٣	٤	٥
٥١	في ضوء التوقعات من مستوى صفه فان مهارات هذا الطفل في القراءة هي:	١	٢	٣	٤	٥
٥٢	في ضوء التوقعات من مستوى صفه فان مهارات هذا الطفل في الرياضيات هي:	١	٢	٣	٤	٥
٥٣	إن الدافعية الكلية لدى هذا الطفل لينجح أكاديميا هي:	١	٢	٣	٤	٥
٥٤	إن تشجيع الوالدين لهذا الطفل للنجاح الأكاديمي هو:	١	٢	٣	٤	٥
٥٦	بمقارنته بالأطفال الآخرين في غرفة صفي فان الأداء العقلي لهذا الطفل هو:	١	٢	٣	٤	٥
٥٧	بمقارنته بالأطفال الآخرين في غرفة صفي فان السلوك الصفي الكلي لهذا الطفل هو:	١	٢	٣	٤	٥

